Praca w Klasach Łączonych
rok III–1935/6 Nr. 5
WARSZAWA

HISTORJA W SZKOLE POWSZECHNEJ I-GO STOPNIA

Szkoły jednoklasowe liczą w Polsce około 45%, szkoły zaś dwuklasowe około 25% wszystkich szkół powszechnych, co stanowi razem około 70%. A więc 70% wszystkich szkół powszechnych, to szkoły pierwszego stopnia. Nic więc dziwnego, że programy nauczania dla tych szkół spotkały się z żywem zainteresowaniem sfer nauczycielskich. One bowiem mówią, jak ma być uczona ogromna część młodzieży wiejskiej, której zadaniem jest odrodzenie polskiej wsi i podniesienie jej do takiego poziomu kulturalnego, któryby odpowiadał mocarstwowej idei Państwa.

Nauka historji w tem dziele odegrać winna poważną rolę, gdyż historja posiada najsilniejsze akcenty wychowania społeczno-obywatelskiego. Program tego przedmiotu przewiduje przegląd życia kulturalnego i państwowego Polski minionej i współczesnej. Nauka historji w szkole stwarza rzadką możliwość objektywnego poznawania przez młodzież wiejską celów Państwa, jego przeszłości, teraźniejszości, jego form organizacyjnych oraz roli obywatela w Państwie.

Należy zastanowić się nad tem, jakie istnieją możliwości należytego wyzyskania historji w szkole powszechnej pierwszego stopnia. Specjalnie trudne warunki napotyka nauka historji w szkole jednoklasowej. Program przewiduje dla tego typu szkół 1 godzinę nauki głośnej i 1 godzinę nauki cichej w ciągu tygodnia, poczynając od klasy czwartej, która, jak wiemy, jest trzyletnia. Jedna godzina nauki głośnej (podczas gdy w szkole stopnia trzeciego historja dysponuje trzema godzinami), to bardzo mało. Jeżeli zaś porównamy trzy lata nauki historji w szkole stopnia trzeciego z trzema latami szkoły stopnia pierwszego o jednym nauczycielu, to różnica będzie jeszcze jaskrawsza. Przyjąwszy za podstawę 40 normalnych tygodni pracy, uzyskamy w szkole stopnia trzeciego 300 głośnych godzin nauki historji, w szkole zaś stopnia pierwszego o jednym nauczycielu — 120 godzin w ciągu trzech lat, w których nauka historji obowiązuje.

Z powyższego zestawienia wypływa jasny wniosek: rezultaty nauki historji w szkole jednoklasowej będą małe w porównaniu z rezultatami pracy w szkole wieloklasowej. Lepiej nieco wygląda nauka historji w szkole pierwszego stopnia o dwóch nauczycielach, gdzie program przewiduje 2 godziny nauki głośnej. Zawsze jednak pozostanie znaczna różnica na niekorzyść szkoły pierwszego stopnia.

Historja w szkole trzeciego stopnia występuje dopiero w klasie piątej, w szkole stopnia pierwszego już w klasie czwartej. Ponieważ jednak w szkole stopnia pierwszego klasa trzecia jest dwuletnia, w wieku uczniów, przystępujących w szkole wiejskiej do nauki historji nie będzie różnicy w porównaniu z wiekiem uczniów szkół stopnia trzeciego.

Przyjrzyjmy się teraz budowie programu historji szkoły stopnia pierwszego. Program został ujęty w trzy cykle, z których każdy ma być przerabiany przez jeden rok. Klasa czwarta liczy trzy roczniki dzieci: 11, 12 i 13-letnie. Co roku najstarszy rocznik odchodzi, a przybywa rocznik nowy; naskutek tego powstaje taka sytuacja, że dwa roczniki klasy czwartej już się uczyły historji, a jeden rocznik przystępuje do systematycznej nauki historji poraz pierwszy. Dlatego też program historji przewiduje co roku jakby cały kurs historji ojczystej, z tem, że w poszczególnych cyklach jedne działy ujęte są w rzucie bardzo ogólnym, inne zaś w sposób szczegółowy. I tak: cykl pierwszy (kurs A) omawia szczegółowo początkowe dzieje Polski do czasów Batorego włącznie, pozostałą zaś część historji ujmuje w rzucie ogólnym; cykl drugi (kurs B) omawia szczegółowo dzieje Polski od czasów Batorego do Powstania Listopadowego włącznie, resztę zagadnienia traktując pobieżnie; cykl trzeci (kurs C) szczegółowo omawia czasy Powstania Styczniowego i dzieje Polski do chwili współczesnej, resztę materjału historycznego traktując ogólnikowo. Każdy więc kurs przewiduje położenie specjalnego nacisku na pewną część historji, uwzględniając jednocześnie co roku następujące zagadnienia: czasy Chrobrego, Kazimierza Wielkiego, unji polsko-litewskiej, elekcje, rozbiory, powstania 31 i 63 r. oraz epokę Józefa Piłsudskiego. Te wspólne dla wszystkich kursów tematy co roku mają być w szkole naświetlane przez pryzmat innych wydarzeń historycznych, dla uniknięcia powtarzania, któreby mogło znudzić ucznia.

Takie ujęcie materjału historycznego w programach szkół pierwszego stopnia uważam za słuszne. Wyżej wyszczególnione tematy stanowią najistotniejsze momenty z przeszłości Polski, a winny być one w pamięci wyryte raz na zawsze. Trzykrotne ich omawianie w ciągu trzech lat nauki w klasie czwartej powinno dać uczniowi wyraźny obraz najważniejszych momentów historycznych z historji ojczystej. Do tych tematów, które winny być co roku omawiane, dodałbym jeszcze trzy: Chrzest Polski, czasy Jagiełły i Sobieskiego.

Zagadnienia z historji politycznej i dziejów kultury stanowią dopiero jedną

część programu historji. Drugą część stanowią wiadomości obywatelskie. Ujęcie tych zagadnień stanowić musiało dla twórców programu poważne trudności. Wiadomości obywatelskie w szkole trzeciego stopnia omawiane są dopiero w klasie siódmej, t. j. przez dzieci 13-letnie. W szkole stopnia pierwszego, a więc w szkołach wiejskich, posiadających materjał uczniowski mniej rozwinięty, wiadomości obywatelskie muszą być rozpatrywane już przez dzieci 11-letnie. Jasną jest rzeczą, że ujęcie materjału w obliczu tak mało przygotowanych dzieci musi się odznaczać specjalnie popularną formą, a wypływać musi z konkretnych spostrzeżeń dzieci, zaczerpniętych z najbliższego środowiska. Te wiadomości obywatelskie ujęte są w programie historji w ten sposób, że w kursie A przeważają wiadomości o ustroju Państwa, w kursie B — o obowiązkach i prawach obywateli, w kursie C — wiadomości z dziedziny życia społeczno-gospodarczego.

Dla szkół jednoklasowych program przewiduje rocznie około 30 tematów lekcyjnych z zakresu historji, oraz 8 tematów z zakresu wiadomości obywatelskich. Dla szkół dwuklasowych przewiduje się około 38 tematów historycznych i również 8 tematów lekcyjnych z zakresu wiadomości obywatelskich. A więc wiadomości obywatelskie winny zająć około 25% lekcyj z historji ojczystej.

W programie historji właściwej uwzględniono w poważnym stopniu obrazy z dziejów polskiej kultury, spełniając temsamem ważny postulat nowoczesnej dydaktyki historji.

Tak mniejwięcej wygląda struktura programu historji dla szkół powszechnych pierwszego stopnia, ujęta w sposób syntetyczny.

Metoda pracy na lekcjach głośnych historji ma być wg. programu podobna do metod, przewidzianych dla szkoły stopnia trzeciego. Zasadą nauczyciela winno być obrazowe podejście do wszystkich tematów historycznych. Historja na tym poziomie nie stanowi żadnego systematycznego kursu, jest to tylko szereg barwnych obrazów, podawanych w pewnym porządku chronologicznym. Jeżeli zważymy, że w szkole pierwszego stopnia mamy do czynienia z dziećmi specjalnie nieprzygotowanemi, zrozumiemy, że zasada obrazowego ujmowania zagadnień historycznych szczególnie nas obowiązuje.

Przypominam sobie dwa fakty, zaobserwowane na lekcjach praktycznych w szkole wiejskiej. Nauczycielka omawiała sprawę obrony Państwa. Dzieci używały wyrazu „Państwo" zupełnie swobodnie, jakby treść tego wyrazu znały na wylot. Gdy w pewnym momencie zauważyłem, że między nauczycielką a dziećmi istnieje jakieś niedostrzeżone nieporozumienie, zapytałem pierwszego z brzegu chłopca: A co to jest Państwo? — A to są takie bogate panowie — odpowiada pewnie zagabnięty. A więc na takie państwo wszyscy płacimy podatki, za takie państwo mamy krew przelewać... Co dziecko musi wyczuwać,

gdy słyszy gorące słowa nauczyciela o Państwie, które on pojmuje jako dziedziców z pobliskich dworów ziemiańskich? W innym wypadku, gdy była mowa o założeniu Akademji Krakowskiej, którą nauczycielka dla ułatwienia zrozumienia przez dzieci określiła, że „jest to taka wyższa szkoła", dzieci odpowiedziały, że w pobliskiem miasteczku teraz też jest już akademja, bo wybudowano tam szkołę, liczącą dwa piętra...

Przy obrazowem omawianiu zagadnień historycznych nauczyciel musi podchodzić krytycznie do każdego swego słowa, używać możliwie wielu porównań, widzieć wprost to w wyobraźni, co ma uczniom podać. Obrazy, pocztówki, mapy, czytanki historyczne, plany, zbiory ilustracyj z gazet, wreszcie odręczne rysunki nauczyciela, wykonane choćby nieudolnie kredą na tablicy, wszystko to winno w wyobraźni ucznia tworzyć właściwy obraz. Program może za mało podkreśla wagę takiego podchodzenia do rzeczy.

Poważną trudność stanowi w tej dziedzinie małe przygotowanie nauczyciela. Nas w szkole uczono szczególniej historji politycznej, historja kultury leżała do niedawna odłogiem. Z zakresu historji kultury nauczycielstwo nasze ma duże braki i dlatego niezawsze zdoła odtworzyć w opowiadaniu obraz obyczajów naszych przodków.

Dlatego też ważną rolę odegrać tu musi podręcznik ucznia, oraz stałe dokształcanie się nauczyciela w zakresie historji kultury.

Podręczników dla ucznia przewiduje program trzy. Co roku, w czasie przebywania ucznia w klasie czwartej, uczeń winien nabywać nowy podręcznik, odpowiadający jednemu z trzech kursów. Podręcznik taki musi być ujęty w formę niezwykle popularną, obfitować w liczne ilustracje i rysunki, musi być samowystarczalny. Autor podręcznika winien przewidzieć, że szkoła pierwszego stopnia nie posiada zbiorów historycznych, odpowiednich ilustracyj, nie będzie mogła odbywać dalszych wycieczek do ośrodków kultury.

Pozatem należy pamiętać, że podręcznik w szkole o jednym nauczycielu musi być punktem wyjścia do pracy cichej ucznia.

Jak sobie program wyobraża pracę cichą ucznia na lekcjach historji? Należy sobie przypomnieć, że lekcje ciche obejmują 50% wszystkich lekcyj historji. Według programu lekcje ciche obejmują samodzielną pracę ucznia w następujących formach: 1) opracowywanie z podręcznika ustępów odpowiednio dobranych, 2) lekturę popularnych opracowań historycznych, 3) obserwację ilustracyj, związanych z tematem lekcji, 4) ćwiczenia piśmienne o znaczeniu praktycznem w związku z programem wiadomości obywatelskich, 5) gromadzenie materjałów do nowej lekcji.

Form pracy jest dużo, lecz zajęć cichych mimo wszystko — mało.

Bo czyż szkoła, omawiając np. czasy Batorego, znajdzie tyle książeczek, związanych z powyższym tematem, aby każdemu uczniowi dać jedną książkę do

czytania w czasie zajęć cichych? A tematów takich jest około 40. Szkoła jednoklasowa nie znajdzie również tak bogatych zbiorów ilustracyj, aby uczniowie w liczbie choćby 30 mogli w ciszy przez całą godzinę je oglądać i zdobywać uzupełnienie do tych wiadomości, które zdobyli na poprzedniej lekcji historji. Ileż to lekcyj mamy w szkole wysokozorganizowanej w wielkiem nawet mieście, kiedy to nauczyciel ani jednego obrazka nie może pokazać, bo go zdobyć nie może. Również przewidziane w programie ćwiczenia na mapie (np. wyszukanie drogi Sobieskiego w przemarszu pod Wiedeń) nie mogą stanowić zajęć cichych na całą godzinę, gdyż wystarczy na to jedna minuta. Wreszcie przewidziane „gromadzenie materjału" do lekcji nowej w szkole jednoklasowej sprowadzi się głównie do czytania odpowiedniego ustępu z podręcznika. I dlatego trzeba sobie zgóry założyć, że podstawą pracy cichej będzie podręcznik.

Podręcznik do historji w szkole o jednym nauczycielu musi posiadać swoistą strukturę: musi przewidzieć wiele materjału do zajęć cichych. A więc obok czytanek, przeznaczonych do omówienia w czasie głośnych zajęć, winny się znaleźć czytanki bardzo łatwe, które uczniowie będą opracowywać samodzielnie w czasie zajęć cichych. Pod temi czytankami winny być umieszczone pytania i zadania, któreby były dla ucznia sprawdzianem, czy przeczytany tekst należycie zrozumiał. Pod ilustracjami, które będą przeznaczone do opracowania w czasie zajęć cichych, winny się znaleźć podobne pytania i zagadnienia. Pytania i zagadnienia należy tak skonstruować, aby uczeń mógł do nich podchodzić bez specjalnego przygotowania ze strony nauczyciela. Każda głośna lekcja mogłaby wtedy zaczynać się od krótkiego sprawdzenia przez nauczyciela, jak uczniowie pracowali w czasie godziny cichej.

Jeżeli podręcznik nie będzie tak opracowany, aby dawał gotowe formy, ułatwiające nauczycielowi zorganizowanie zajęć cichych z historji, należy się obawiać, że zajęcia ciche z historji zredukują się do ćwiczeń piśmiennych... z ortografji lub rachunków, co stanowiłoby poważną stratę dla nauki historji w szkole o jednym nauczycielu.

Program historji dla szkół pierwszego stopnia opracowany został logicznie, oparty jest na zasadniczych podstawach ustawy o ustroju szkolnictwa, lecz wymaga niezwykle starannej realizacji ze strony nauczyciela. Nauczycielowi musi teraz przyjść z pomocą dobrze przemyślany i należycie opracowany podręcznik, na który czekamy z niecierpliwością.

Obyśmy nie doznali zawodu.

K. Staszewski

ZAGADNIENIA DYDAKTYKI CZĘŚCI MOWY

III.

Wychodząc ze stanowiska rozwoju umysłowego dziecka w pierwszych latach jego pobytu w szkole, stwierdzić musimy, że trudna jest i wymagająca wysiłków droga od pierwszych związków skojarzeniowych mowy przedszkolnej do tak już wyrobionego drogą ćwiczeń mechanizmu mowy, że wystarczy, by tylko w umyśle dziecka-ucznia zjawiła się jakakolwiek myśl, a już ją ono mniej lub więcej świadomie ujmie w słowa.

Często kontrolowane sposoby wypowiadania się dzieci, komunikacja myślowa między uczniami-rówieśnikami z jednej, a z nauczycielem i starszemi od siebie osobami z drugiej strony — oto bodźce i reakcje na nie, oto procesy, rozwijające funkcję mowy i naginające ją do najważniejszej, bo społecznej roli. Tę właśnie społeczną rolę mowy miejmy na myśli, gdy mówimy za programem o czynnym słowniku dzieci, który mamy wzbogacać „stopniowo i okolicznościowo". Wzbogacając sobie ten czynny słownik, musi dziecko uczyć się rosnącym jego zasobem rozporządzać, mieć go w pogotowiu w różnych okolicznościach poprawnego wyrażania się, a następnie w momentach wypisywania się.

Już od samych początków nauki języka polskiego w szkole, dzieci klasy pierwszej przyuczają się wypowiadania myśli i wyrażania uczuć w związkach wyrazów, które składają się bądź na powiedzenia bądź na krótkie zdania. Nadto uczą się pisać wyrazy pojedyńcze, następnie zestawiać wyrazy, łączyć je w zdania i zapisywać zdania, składające się najwyżej z trzech wyrazów. Chodzi o to, by nie przekraczać w stadjum uczenia się znaków graficznych ilości liter w danym momencie już znanych i technicznie przyswojonych — w początkach nauki, pisania w klasie pierwszej. Ćwiczenia w odwzorowywaniu wyrazów i krótkich zdań posuwają niewątpliwie naprzód sprawę zrozumienia stosunku wyrazu do zdania.

Wyraz w świadomości dziecka zarysowuje się początkowo jako złożenie liter. Znaczenie wyrazu występuje przy skojarzeniu jego obrazu graficznego z obrazem przedmiotu, który uprzednio był obserwowany. Obcowanie z wyrazami jako nazwami przedmiotów w tekście czytanek, a więc po dłuższym już procesie opanowywania techniki czytania i pisania, rodzi u dzieci dopiero na poziomie klasy trzeciej pewien stosunek spoufalenia się z formami pisanych wyrazów. Samo pisanie nie jest już owocem nadmiernego trudu, uwaga nie wysila się w tym stopniu co przedtem w momentach techniki pisania. Wyrazy uwypuklają się jako składniki zdania, a więc nie są to, jak to dotąd bywało, figury z liter żmudnie zbudowane. W uwagach końcowych dla klasy drugiej wyraźnie czytamy, że „pisanie ze słuchu podobnie jak i pisanie z pamięci wdraża dzieci do ujmowania całych wyrazów i krótkich zdań". Dzieci zatem już

w drugiej klasie zdobywają wprawę do obchodzenia się z wyrazem jako całostką znaczeniową, która bądź istnieje sama przez się, bądź też jest cegiełką w budowie zdania. Najpierw uczą się dzieci w toku swobodnych rozmów zarówno formułowania pytań jak i dawania odpowiedzi w zdaniach. Nawet naturalny, niewymuszony tok opowiadania układa się im w postaci zdań ciągłych lub urywanych. Sama częstość wypowiadania swoich przeżyć, zamiarów i myśli powoduje ośmielenie się do formy zdania pełnej i do okresu mowy, podświadomie członowanego na zdania. Porządkowanie ze strony nauczyciela wypowiedzi dzieci uczy je świadomie ku temu członowaniu zmierzać, skłaniając drogą wprawy przez naprowadzanie do wiązania wyrazów w grupy w celu wyrażenia myśli i stanów psychicznych związanych z przeżyciami dzieci.

Ujmowanie myśli w wyrazy i ich wzajemne związki jest już momentem gramatycznym. Każda, najprostsza nawet myśl, gdy ją ujmujemy w wyrazy, z natury rzeczy **rozpada się na dwie części**, według tej zasady logicznej, że gdy myślimy o jakimkolwiek przedmiocie, (dla którego wyraz jest nazwą), zwykliśmy stale coś mu przypisywać.

Zgodnie z tym zwyczajem w każdem zdaniu wyodrębniają się dwa człony zasadnicze: **podmiot**, oznaczający osobę lub rzecz, o której myślimy, i **orzeczenie**, wyrażające to, co myślimy o tym podmiocie (osobie lub rzeczy)! Zgodność gramatyczna tych dwóch członów w zdaniu jest sprawdzianem, że myśl ujęta została w formę zdania całkowicie.

Czem jest w stosunku do zdania wyraz, jako część mowy?

Części mowy szeregują się niezależnie od zdania w rzędy morfologiczne, z których jedne zmieniają swoją postać, inne jej nie zmieniają. Klasyfikując części mowy, mamy na uwadze zarówno stronę ich znaczenia jak i zdolność do zmiany ich formy. Charakterystyczne uzależnianie się od siebie wyrazów jako części mowy wpływa na zmianę ich postaci. Np. **obok domu, przed domem, na dom, pod domami.** Tu widzimy zmiany przypadka rzeczownika (formy odmiennej) uzależnione od przyimka (części mowy nieodmiennej). Zestawienie tych dwóch części mowy nie daje nam formy zdania. Również w powiedzeniu: **daję bratu**, nie mamy pełnej formy zdania z powodu braku dopełnienia bliższego. Gdy zatem powiemy: **daję bratu książkę**, mamy już do czynienia z pełnem zdaniem i z wyrazami, które występują jako części zdania. Faktycznie kryją się tu cztery części zdania, gdy zważymy, że w formie osobowej czasownika tkwi podmiot domyślny (psychologiczny), zaimek, w roli części zdania.

IV.

Ze stanowiska znaczenia, tkwiącego w częściach mowy, zauważyć się daje, że jedne wyrazy zawierają pełne własne znaczenie, które kryje się w temacie wyrazu, łączącym się z końcówkami (np. chłopc—em, st—o, kraj—u, pracuj—ę,

ciepł—o), inne nie mają własnego znaczenia, jak również i tematu i tylko w całości służą do wskazywania różnorodnych stosunków między wyrazami z własnem znaczeniem w zdaniu albo też między samemi zdaniami (np. lecz, albo). Mamy tedy w roli części mowy a zarazem i części zdania wyrazy z pełnem własnem znaczeniem oraz tak zwane wyrazy dla oznaczenia stosunków. W różnych gramatykach nazywano je bądź wyrazami głównemi i zależnemi, bądź wyrazami pojęć i wyrazami formalnemi. Program nasz przyjmuje za kryterjum podziału części mowy ich zdolność do zmiany form (fleksyjność). Stąd rozróżniamy części mowy **odmienne i nieodmienne.**

Teofil Szczerba

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

„PŁOMYCZEK" I „PŁOMYK" W NAUCE CICHEJ.

Dydaktyka nauki cichej jest „na dorobku" — jeśli nie we wszystkich systemach szkolnych wogóle, to w każdym razie u nas. Zjawia się w naszem szkolnictwie nie jako „nowinka" pedagogiczna, lecz w ścisłym związku z ogólną reformą szkoły polskiej. Nowe przepisy ustrojowo-organizacyjne i nowe wskazania statutowo-programowe stworzyły dla każdego chętnego nauczyciela wiele nowych możliwości dydaktyczno-wychowawczych a co zatem idzie i nowych trudności w ich praktycznem realizowaniu. W szkołach I i II stopnia zagadnienie sprowadza się przedewszystkiem do pytania zasadniczego: Skąd czerpać odpowiednie materjały i jak je wykorzystywać na godzinach nauki cichej.
Zanim zostaną wydane odpowiednie podręczniki i wydawnictwa pomocnicze o charakterze instruktywnym do nauki cichej, ściśle związane z poszczególnemi przedmiotami nauki, musimy korzystać z dorobku tych nauczycieli-praktyków, którzy własną pomysłowością i inicjatywą dali już praktyce szkolnej w zakresie nauki cichej pewne wzory godne wyróżnienia i naśladownictwa. W tym względzie pozycja „Płomyka" i „Płomyczka" zdobyła już niepoślednie miejsce.
W publikacjach pedagogicznych ostatnich czasów przydatność pisemek dziecięcych coraz częściej staje się przedmiotem wszechstronnych rozważań teoretycznych, w szczególności zaś ciekawych zastosowań praktycznych. Niewątpliwie, dla zobrazowania całokształtu tych poczynań, należałoby przystąpić do koordynacji poszczególnych doświadczeń, spostrzeżeń, pomysłów i fragmentów użytkowania pisemek na szerszą skalę, co mogłoby np. znaleźć swój dalszy wyraz w wydaniu monografji o swoistem przeznaczeniu metodycznem.
W przyczynku niniejszym podajemy kilka konkretnych przykładów-wzorów, które otwierają szerokie pole dla celowej pomysłowości i praktycznych rozwią-

zań zużytkowania „Płomyka" lub „Płomyczka" w nauce cichej. Można wobec nich mieć te lub owe zastrzeżenia. Należyte wypróbowanie ich w ciągu dłuższego czasu w odmiennych warunkach środowiskowo-szkolnych wskaże napewno niezbędne przekształcenia zarówno co do formy organizacji jak i przeznaczenia dydaktycznego.

Zaznaczyć wszakże wypada, iż w wyborze przykładów uwzględnione zostały pomysły, stojące jak najbliżej praktyki życiowej, a więc takie, które u nas już się realizowały, realizują obecnie lub są możliwe do zrealizowania w naszych warunkach.

Uzupełnienie poszczególnych przykładów odpowiedniemi pozycjami bibljograficznemi ułatwi czytelnikowi sięgnięcie do źródeł, które mogą zachęcić do głębszych studjów w zakresie wysuniętego zagadnienia.

A zagadnienie nauki cichej w swem najistotniejszem ujęciu daje się sprowadzić bardziej do pytania jak uczyć, niż ile i czego uczyć. Dotyczy ono nie treści pojęć, lecz sposobu ich podawania, tempa pracy, słowem metody. Dlatego większość pedagogów, usiłujących rozwiązać problem nauki cichej, rozpatruje przedmiot pod tym kątem widzenia.

Przedewszystkiem zwrócimy uwagę na ciekawe podejście do naszego tematu przez J. Młodowską, znaną propagatorkę systemu daltońskiego w szkolnictwie polskiem. Jeżeli przyjmiemy za autorką, iż system daltoński jest tak plastyczny, że daje się zastosować do wszelkich warunków i w każdej chwili może być porzucony, przyczem powrót do starego systemu lekcyjnego nie przedstawia żadnej trudności, prócz chyba niechęci dzieci, to musimy zgodzić się i na twierdzenia dalsze.

Niewątpliwie, kolebką systemu daltońskiego była taka wiejska szkółka, gdzie w tej samej izbie uczyło się jednocześnie siedem roczników. Toteż bardzo słusznem wydaje się stanowisko, „że nadaje on się specjalnie do szkół powszechnych niżej zorganizowanych przy prowadzeniu „zajęć cichych" [1]) w oddziałach połączonych" [2]). Następnie podaje autorka cały szereg bardzo cennych i trafnych wskazań, gdzie i jakich należy szukać tematów do nauki cichej. Przytem dodaje w innej swej pracy taki komentarz: „Przyglądając się temu bogactwu niewyczerpanemu tematów, zrozumieć wprost nie można, czemu „ciche zajęcia" są bolączką naszej szkoły niżej zorganizowanej, stratą czasu dziecka, podkopaniem zaufania do szkoły u rodziców" [3]).

---

[1]) Dlaczego nie „nauka cicha". Źle może się stało, że i w programach ministerjalnych użyto różnych terminów. Uzasadniałem to szerzej w poprzednim numerze „Pracy w Klasach Łączonych". Por. uwagi na str. 92.

[2]) J. Młodowska — Zastosowanie planu daltońskiego przy zajęciach cichych w szkole powszechnej. „Szkoła Powszechna". R. 1928. Z. IV. Str. 350 — 358.

[3]) J. Młodowska — W sprawie „cichych zajęć". Dziennik Urzęd. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego. R. 1930. Nr. 7—8 (19—20). Str. 183—188. W tymże Dzienniku

Oto parę fragmentów cichej pracy ucznia z t. zw. przydziałów tygodniowych, opracowanych przez autorkę z zastosowaniem „Płomyczka" lub „Płomyka".

1. Z przydziału tygodniowego dla rocznika II.

Język polski. Przeczytaj z „Płomyczka" Nr. 32 opowiadanie „Już są kwiatki". Naucz się ładnie opowiadać, przyjrzyj się narysowanym kwiatkom. Czy znasz je? Jak się nazywają? Napisz, który kwiatek najlepiej lubisz i dlaczego. Narysuj cały ten kwiatek.

2. Z przydziału tygodniowego dla rocznika III.

Przyroda. W poprzedniem zagadnieniu miałaś się przyjrzeć, jak rolnik orze. Teraz napisz, które pole rolnik zaoruje najpierw. Czy może teraz zaorać te miejsca, na których rosną ziemniaki? Co już jest zupełnie z pola sprzątnięte? Gdzie rolnik złożył zboże? Jakie znasz zboża? Naucz się poznawać różne gatunki zbóż (są w pudełeczkach na katedrze). Przeczytaj z „Płomyka" „Dożynki w Spale" — naucz się ładnie opowiadać. Nieznane wyrazy wypisz do słowniczka. Obejrzyj obrazki z „Płomyka".

Przydziałów podobnych znajdujemy w obu pracach p. Młodowskiej wiele, chociaż rozmyślnie wybraliśmy tylko przykłady najbardziej charakterystyczne dla samego sposobu stawiania zagadnień oraz odnoszące się do momentów „pisemkowych".

Omówiony pokrótce sposób organizowania nauki cichej tembardziej godny jest polecenia, że mamy w tym względzie wcale niedwuznaczną sugestję ze strony programów ministerjalnych. Tak naprzykład w klasie I i II jako temat pracy wspólnej program zaleca plan pracy następujący: gdy klasa II czyta odpowiednią powiastkę z „Płomyczka", klasa I — słucha; na następnej części lekcji klasa II (praca cicha) ilustruje tę powiastkę rysunkiem i podpisuje nazwy rysowanych przemiotów, a klasa I na lekcji głośnej wypowiada się na temat przeczytanej powiastki bądź zapoznaje się z obrazem wyrazu lub zdania wydobytego z prowadzonej rozmowy (pol.—I—73) [4].

Również niemieccy pedagogowie, pracujący nad stworzeniem odrębnej pedagogiki wiejskiej, rozwiązują zagadnienie nauki cichej w ramach systemu dal-

---

Urzędowym znajdujemy jeszcze „oficjalną" niejako opinję inspektora szkolnego p. B. Kaczorowskiego o przedmiocie rozważań metodycznych p. Młodowskiej. „Niekłamaną wdzięczność i szczere podziękowanie — czytamy w Nr. 10(22) na str. 269 — wyrazić należy p. Młodowskiej, w imieniu przeważnej części naszej młodzieży, uczącej się w szkołach niżej zorganizowanych, — w imieniu poważnej gromady nauczycieli, pracujących w szkołach o oddziałach połączonych — za poruszenie tej, tak bardzo ważnej i aktualnej sprawy". Nie od rzeczy będzie, gdy zacytujemy jeszcze opinję, stwierdzającą „że nieocenione usługi odda nauczycielowi, przy cichych zajęciach, „Płomyczek" oraz „Ilustracja Szkolna" — zwłaszcza w swej nowej formie, wydawane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego" (str. 271).

[4]) Dla uniknięcia zbędnych powtarzań używamy skrótów, jak np.: (pol. — I — 73) lub (his. — II — 9). Oznacza to każdorazowo odnośny przedmiot nauki, stopień organizacyjny szkoły i stronę programu.

tońskiego (H. Kloos, K. Eckhardt, W. Kircher, E. Haywang, Dr. A. Strobel i inni). Tak, naprzykład, Dr. A. Strobel, pisząc o zadaniach badań nad szkołą wiejską, dochodzi do takiego postulatu:

Następujące kolejno zadania, które instytut badania szkoły wiejskiej musi rozwiązać, to zagadnienia: jak należy naukę cichą organizować, czy obok bezpośredniej nauki z inną grupą nauczania jest wogóle możliwą, i czy i jak ideę planu daltońskiego należy wbudować do zeszytu prac ucznia, który wreszcie należy stworzyć i jak długo winno trwać ciche zajęcie [5]).

E. Heywang w jednej z prac, poświęconych specjalnie nauce cichej, rozważa wszechstronnie możliwości zastosowania tutaj zasad systemu daltońskiego [6]).

Gdybyśmy zechcieli teraz przejrzeć niektóre nowsze wydawnictwa metodyczne (pomijając materjały sprawozdawcze publikowane w prasie pedagogicznej) dla szkół powszechnych, uwzględniające chociaż dorywczo organizację nauki cichej, przekonamy się jak dużo miejsca poświęca się w nich na praktyczną przydatność „Płomyka" i „Płomyczka" w pracy realizacyjnej nauczyciela. Weźmy dla przykładu pierwsze dni pobytu dziecka w szkole. Jest to okres pracy przygotowawczej bardzo ważny w ogólnym planie wychowawczym. Nauczyciel starać się winien, by dziecko w tej pracy znalazło dużo radości i zadowolenia — „by wyczuło, że praca spełniana z radością jest źródłem wielu pięknych, jasnych chwil w życiu człowieka; by tę radosną pracę ukochało, by to ukochanie stało się tak silną własnością dziecka, żeby mu do późnych dni życia przyświecało"[7]). Takim wstępem rozpoczyna L. Sosnowska swoją pracę sprawozdawczą z lekcyj, przeprowadzonych w klasie I-ej w 6-o tygodniowym okresie przygotowawczym. Zainteresujmy się materjałem dydaktycznym pomocniczym poszczególnych lekcyj, zwróćmy uwagę na odpowiednie ćwiczenia, jakie stosuje w tym okresie nauczycielka. Dzień pierwszy w szkole, powitalny. Lekcja rozpoczyna się opowiadaniem z „Małego Płomyczka". Dzień drugi, trzeci — zagadki z „Płomyczka", wierszyki z „Małego Płomyczka" i t. d. Tydzień jeden, drugi i trzeci, szósty i ostatni, w całym okresie przygotowawczym a prawdopodobnie i przez cały rok nauki szkolnej. Raz opowiadanie, bajeczka, wierszyk, kiedyindziej zagadka, obrazek, praca ręczna, piosenka, nawet taniec! Dzieci bawią się i pracują. Zawsze z radością, z zainteresowaniem. Z „Płomyczkiem" i „Małym Płomyczkiem" — zarówno przy nauce głośnej jak i cichej. Jeszcze bardziej szczegółowo rozwinięto materjał pomocniczy dla nauczyciela w innym przewodni-

---

[5]) D-r J. Adelmann—Möglichkeiten autodidaktischer Stillarbeit. Alwin Huhle. Dresden. Str. 7.

[6]) E. Heywang — Die Stillarbeit. Hermann Beyer u. Söhne Langensalza, 1929. Rozdział 3. Str. 16—22.

[7]) L. Sosnowska — Z mojej praktyki w klasie pierwszej. „Nasza Księgarnia", Warszawa. 1935. Str. IX i 150.

ku metodycznym dla klasy I oraz II [8]). Autorzy przewodników, opracowując systematycznie przydziały materjału naukowego do poszczególnych cyklów i ośrodków pracy tygodniowej na wsi i w mieście, podali w każdym przydziale obok odpowiednich tematów także szczegółowy spis wierszy, powiastek i opowiadań z „Płomyczka" z zaznaczeniem każdorazowo nazwiska autora, numeru i roku wydania pisemka, gdzie znajduje się odpowiedni materjał dla opracowania danego ośrodka.

Rozpatrzmy wreszcie nasz temat na przykładzie przewodnika metodycznego bardziej zróżniczkowanego. Bierzemy dla przykładu historję [9]). Ponieważ podręcznik historji dla klasy VI, o którym mowa, jest dostosowany do tematów programu prawie w zupełności, przeto i wszystkie uwagi metodyczne przewodnika podane są w takiejże kolejności. Wprawdzie zarówno podręcznik jak i przewodnik metodyczny do niego są przeznaczone dla szkół powszechnych III stopnia.

Tem niemniej dostrzegamy tu szereg obrazów historycznych [10]), które znalazły swój wyraz programowy również i w szkołach powszechnych niższych stopni organizacyjnych a przy realizacji których „Płomyk" zastosowano jako mniej lub więcej doskonały środek pomocniczy. Oto niektóre przykłady:

1. **„Zakładanie fabryk"** (his.—I—6).

Przy opracowywaniu materjału naukowego powinna się nasunąć sprawa hut żelaznych. Dla zaktualizowania zagadnienia można wyzyskać w nauce cichej lekturę n-ru 10 „Płomyka" z 1934/35, który był poświęcony niemal całkowicie ziemi śląskiej. Postępowanie metodyczne zaleca się różne. Podajemy na tablicy (względnie rozdajemy kartki) odpowiednie pytania i polecamy klasie względnie grupom odpowiedzieć na nie pisemnie.

Traktując materjał jako lekcję cichego czytania z jasno określonym celem, dajemy zgóry polecenie wypisania pewnych szczegółów, np. nazwisk (założyciele fabryk w Polsce), nazw (miejscow. fabryczne w danym regjonie) i t. p.

2. **„Mickiewicz, Szopen"** (hist. — I—6).

Nr. 16 „Płomyka z r. 1934 zawiera podobiznę Mickiewicza na okładce a wewnątrz zeszytu art. o Wileńszczyźnie i liczne ilustracje, mające związek z twórczością wieszcza narodowego .

Nr. 26 zaś „Płomyka" z r. 1935 dostarcza materjału, który w jednym zespole jest dobrem nawiązaniem, w innym może być doskonałem zakończeniem, uroz-

---

[8]) S. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz — Praca w klasie II szkoły powszechnej. Gebethner i Wolff. Warszawa 1934. Str. 328. Tychże autorów — Praca w klasie I szkoły powszechnej.

[9]) St. Nowaczyk — Przewodnik metodyczny do opowiadań z dziejów ojczystych dla VI klasy szkół powszechnych W. Jarosza i A. Kargola. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1935. Str. 137.

[10]) Używamy tego zwrotu w znaczeniu programowem. Projekty programów wprowadzają pojęcie „obrazu" jako metody grupowania materjału historycznego.

maiceniem czy też ożywieniem tematu w toku lekcji o twórczości muzycznej Szopena.

3. **„Henryk Dąbrowski i książę Józef Poniatowski"** (his. — I—7).

W okolicy Winnogóry (tę miejscowość otrzymał Dąbrowski od Napoleona) daje się wykorzystać Nr. 14 „Płomyka" z r. 1934, gdzie jest o tym fakcie historycznym odpowiednia wzmianka i fotografja grobowca Dąbrowskiego w Winnogórze.

4. **„Noc 22 stycznia 1863 r."** (hist. — I—7).

Nr. 20 „Płomyka" z 1934/35 poświęcono cały powstaniu styczniowemu. Zawarte w nim materjały można wyzyskać przy tej i przy następnych lekcjach, jest tam bowiem fotografja odezwy Komitetu Centralnego, ilustracje, opowiadania, jest też obrazek z życia weteranów. Ten to właśnie obrazek przeczytał autor na lekcji o nocy styczniowej, inne zaś materjały zużytkował później. Zamieszczona w „Płomyku" fotografja z pobytu weteranów na Zamku przemówiła do dzieci najsilniej. W Krakowie podstawą wszystkich lekcyj o powstaniu może być lektura opowiadania z tegoż numeru „Płomyka" p. t. „Kraków w powstaniu styczniowem".

5. **„Odkrycie nafty, Łukasiewicz"** (hist. — I—7).

W N-rze 24 „Płomyka" z r. 1934/35 wyzyskamy artykuł inż. L. Kossutha o Łukasiewiczu, ilustrowany fotografją pomnika w Krośnie i szybów naftowych w Borysławiu. Pozatem z artykułu wynotujemy niektóre dane z życia Łukasiewicza (np. datę urodzenia i śmierci), które posłużą później uczniowi do różnych prac cichych, jak zestawienia, porównania, tworzenie tabelek skojarzeniowych [11]) i t. p.

6. **„Łódź"** (hist. — I—7).

Na przeprowadzenie tej lekcji autor zużytkował Nr. 15 „Płomyka" z r. 1934/35, poświęcony prawie w całości Łodzi.

7. **„Polacy w fabrykach Stanów Zjednoczonych"** (hist. — I—7).

Punktem wyjścia lekcji może być przypomnienie niektórych momentów z poprzednich lekcyj, jak np.:

a) znane wiadomości o Kościuszce (kurs B),

b) emigracja ludu polskiego do Brazylji (kurs C).

Autor postąpił inaczej, o czem mówi na str. 101 Przewodnika: „Na lekcji w mej klasie punkt wyjścia był inny: przeczytałem z N-ru 23 „Płomyka" powiastkę p. t. „Zbudzone serduszko" (życie Polaków w Stanach Zjednoczonych, zapominanie mowy ojczystej) i na tem oparłem materjał lekcji".

8. **„Podtrzymywanie ducha narodowego: Matejko"** (hist. — I—8).

Ponieważ celem takiej lekcji powinno być według wskazówek programu „za-

[11]) O zastosowaniu tabelek w nauce cichej por. niektóre moje uwagi z art. w poprzednim numerze „Pracy w Klasach Łączonych".

znajomienie uczniów z fragmentami życia i działalności „bohaterów duchowych" z epoki niewoli i z ich wpływem na społeczeństwo polskie" (hist. — III — 169), przeto autor nadał jej w swojej klasie przebieg następujący:

a) rozmowa na temat nazwy dzieła jako punkt wyjścia;
b) pogadanka o Matejce: głośne omówienie znanych dzieciom obrazów Matejki oraz ciche odczytanie z podręcznika fragmentów z jego życia;
c) omówienie treści kilku przyniesionych na lekcję obrazów (Bitwa pod Grunwaldem, Hołd pruski, Unja lubelska, Batory pod Pskowem, Sobieski pod Wiedniem i Rejtan).

Jako pomoc naukową prowadzący lekcję wykorzystał między innemi Nr. 10 „Płomyka" z r. 1935/36, który w całości jest poświęcony Matejce i gdzie są zarówno wszystkie reprodukcje użytych w danej lekcji obrazów (w całości lub we fragmentach), jak i potrzebny materjał narracyjny z życia omawianej postaci.

Zbierając powyższe fragmenty prac zaznaczyć trzeba ogólnie, że tych kilka przykładów — to nietylko wskazówka, jak można wykorzystać pisemka w nauce, lecz i zachęta zarazem do opracowań innych, do poszukiwań dalszych w tym zakresie pracy realizacyjnej nauczyciela.

Ze swej strony dodamy na zakończenie konkretny przykład rozwinięcia lekcji historji, opartej w konstrukcji swej zasadniczej na pracy cichej ucznia z zastosowaniem „Płomyka". Może posłużyć ona za podstawowy wzorzec do konstruowania licznych, mniej lub więcej zmodyfikowanych lekcyj cichych, w których materjał ilustracyjny „Płomyka" będzie stanowił punkt wyjścia do nauki historji.

Temat lekcji.

Klasa V. Dział „Złoty wiek w Polsce". Obraz epizodyczny „Hołd pruski".

Zastosowanie.

Ilustracje jako punkt wyjścia do nauki historji. („Płomyk". R. 1935. Nr. 10. Barwne reprodukcje trzech fragmentów wg. obrazu Matejki „Hołd pruski").

Wskazania programowe.

W reprodukcjach obrazów historycznych Matejki i innych twórców „należy wyzyskać... to co jest kopją zabytku (stroje, broń, narzędzia, inne przedmioty codziennego użytku i t. d.). Znaczenie tych obrazów w nauczaniu może być duże, ale nie należy ich stosować bez wyjaśnienia dzieciom, że są to dzieła sztuki, a nie fotograficzne odtworzenia rzeczywistości. Należy stopniowo doprowadzić uczniów do umiejętności możliwie samodzielnego czytania ilustracji" (hist. — I — 19).

Uwagi dydaktyczne.

1. Czytanie obrazu winno naogół wyprzedzać czytanie i słuchanie pogadanek na tematy historyczne.

2. Gdy klasa posiada dostateczną ilość „Płomyków" każdy uczeń może pracować pocichu indywidualnie nad tym samym fragmentem (tej samej treści). W przeciwnym razie grupy dzieci po kilkoro opracowują różne fragmenty (obrazki), dotyczące tematu lekcji.
3. Podajemy dzieciom ustnie lub piśmiennie plan czytania obrazków, wg. którego każdy uczeń indywidualnie przeprowadzi analizę treści. Plan możemy podać dzieciom w sposób różny: a) na tablicy ściennej, b) na specjalnie przygotowanym arkuszu, c) na oddzielnych kartkach odbitych na powielaczu lub maszynie. Rozdawanie, zbieranie i ogólny nadzór nad kartkami-zleceniami powierzamy „porządkowym", „grupowym", „przodownikom", „asystentom" lub t. p. zależnie od wewnętrznej organizacji danej klasy. W planie czytania możemy zwrócić uwagę na: postać centralną (bohater główny) lub zespół ludzi (rycerstwo, szlachta), stronę materjalną (stroje, broń, narzędzia i t. p.) lub akcję. Przykładowe rozwinięcie toku lekcji: a) obserwacja cicha, swobodna, b) wypowiadanie się samorzutne, bezplanowe, c) obserwacja kierowana, d) omawianie szczegółów pod kierunkiem (planowe). Zaczynamy analizę obrazu od tła ogólnego, przechodzimy następnie do osób pierwszoplanowych, potem do postaci drugorzędnych, wreszcie kończymy na ważniejszych szczegółach dekoracyjnych. Przykłady zleceń:
   a) która z danych osób jest tutaj najważniejsza? Dlaczego tak myślisz? Kto to może być?
   b) jakie jest zachowanie się niektórych osób na obrazku?
   c) opisz wygląd najważniejszych osób i t. p. Najtrudniejszem początkowo zadaniem w danym momencie analizy obrazu będzie odczytywanie (opisywanie) stanów uczuć i ich objawów. Podkreślamy specjalnie ten ciekawy szczegół pracy, mogący znaleźć wszechstronne zastosowanie dydaktyczne, zwłaszcza w klasach łączonych. Naprzykład, tworzenie nazw stanów uczuć (na podstawie danego obrazka) może być potraktowane jako ćwiczenie stylistyczne na lekcji języka polskiego w jednej klasie, podczas gdy druga klasa pracuje jednocześnie nad historją.

Szkic podany nie jest wykończonym jednolicie konspektem lekcyjnym. Musimy pamiętać, że treść i forma lekcji zależeć winna każdorazowo od całokształtu warunków danej klasy, szkoły, środowiska i t. d.

4. Korekta zbiorowa spostrzeżeń, „odkryć" historycznych, wniosków, uwag i t. p. poczynionych przez jednostki czy grupy (jako lekcja głośna).

Lektura pomocnicza.

H. Pohoska — Historja w szkole powszechnej. Str. 135 — 160.
S. Nowaczyk — Ilustracje jako środek pomocniczy w nauczaniu historji. „Przyjaciel Szkoły". R. 1934. Str. 742 — 746.

Kazimierz Greb

SPOSOBY ILUSTROWANIA LICZB I DZIAŁAŃ ARYTMETYCZNYCH.

Rozwój pojęcia liczby odbywa się na podstawie osobistego doświadczenia dziecka. Doświadczenie przypadkowe dostarcza wielu sytuacyj, zawierających moment ilościowy. Doświadczenie usystematyzowane, t. j. nauka arytmetyki począwszy od klasy I — zawiera sugestywne sytuacje, prowadzące normalnie rozwinięte dziecko do chwytania i odkrywania związków ilościowych. Proces ten opiera się na podstawie konkretyzacji liczb i działań. Tematem powyższym nie zajmowano się syntetycznie. Poszczególne opracowania dotyczą fragmentów naszego zagadnienia. Np. zagadnienie figur liczbowych, będące częścią naszego zagadnienia, zostało opracowane wszechstronnie i na poziomie naukowym.

Zanim rozważymy poszczególne sposoby, sformułować należy ogólne zasady ilustrowania liczb i działań. Zasady te potem w rozwinięciu zostaną wyjaśnione dokładniej. Oto one:

1. Każdej liczbie naturalnej odpowiada pewien zbiór przedmiotów.
2. Zbiór nieuporządkowany jest mniej „uchwytny" i mniej prowadzący do wyobrażeń ilościowych — niż zbiór uporządkowany.
3. Najliczniejszym zbiorem — jak uczy psychologja — który dziecko może objąć i uchwycić w możliwie najkrótszym czasie, jest 5 do 6 przedmiotów.
4. Dane działanie, daną liczbę należy ilustrować zbiorem jednakowych przedmiotów, to znaczy, że liczbę 5 należy np. ilustrować pięcioma krążkami, a nie trzema krążkami i dwoma kwadracikami.
5. Im różnorodniejsze środki konkretyzacji, tem abstrahowanie pojęcia liczby i działań szybsze i gruntowniejsze.
6. Konkretyzacja dotykowo-wzrokowa (zbiory w ręku) jest pierwszym stopniem; konkretyzacja wzrokowo-rysunkowa jest drugim stopniem w kierunku odrywania się od przedmiotów do czystej liczby; konkretyzacja słuchowa — tony, rytmiczne uderzenia — może być tylko rzadszem urozmaiceniem przy stopniu pierwszym.
7. Należy ilustrować zbiorami przedmiotów zwykłych, znanych, niewielkich (na ławce — niewiększe od kasztana), równych.
8. Istnieją różne sposoby porządkowania zbiorów, a nie tylko układanie rzędowe — należy dążyć do różnych ujęć uporządkowanego zbioru.

Omówimy teraz poszczególne sposoby ilustrowania liczb i działań, wskazując na zastosowanie tej czynności przy nauce cichej.

1. **Liczydło** dziesiętne jest najbardziej znanym sposobem konkretyzowania liczb i dwóch działań: dodawania i odejmowania. Znane są również i inne systemy liczydeł, a nawet pewnych prymitywów — „maszyn do liczenia". Liczydło zwykłe zawiera uporządkowany zbiór 100 gałek. Uporządkowanie polega na rozdziale po 10, z zaznaczeniem barwą każdej piątki. Piątkę tak zaznaczoną

chwyta dziecko bez liczenia, inne ilości dość często chwyta również bez liczenia przy pomocy rozłożenia na 5 i 4, 3, 2, 1. Tak więc bez liczenia zdolne jest uchwycić 9 przedmiotów (gałek), bowiem chwyta najpierw 5, a potem 4. Każde dziecko klasy I i II powinno mieć małe liczydełko z wyjmowanemi prętami, można bowiem na niem realizować mnóstwo ćwiczeń podczas zajęć cichych. Po zaznajomieniu się z liczbą 2 stosujemy ćwiczenie następujące: odkładać na zmianę 1 gałkę, 2 gałki: na pierwszym pręcie — 1, na drugim — 2, na trzecim — 1, na czwartym — 2 i t. p. Jest to ćwiczenie na pięć minut. Czy ma walory kształcące? Jakie? Dobrze unaocznia różnice między 1 i 2, pozwala spostrzec, że na pręcie pozostaje równa ilość gałek: tam, gdzie odłożono 1 (pozostaje 9) i tam, gdzie odłożono 2 (pozostaje 8). Kto przerobi z klasą to ćwiczenie, dostrzeże dalsze sugestywne związki ilościowe. Inne ćwiczenia: odkładać po 1 i 3 gałki, 2 i 4, 1 i 5, 3 i 5 i t. p. Każde z wymienionych ćwiczeń odpowiednio zastosowane do momentu nauki. Przerobienie tych ćwiczeń pozwoli nauczycielowi na stosowanie innych jeszcze, jakie na liczydłach można stosować. Pozostawimy to domysłowi czytelnika. Poprzednie ćwiczenia były ilustracją różnych liczb, wzajemnie zestawionych, opartą o rytmiczną czynność odkładania. Na liczydle ilustruje się dodawanie, odejmowanie, uwielokrotnianie i podział. Z zakresu podziału podajemy następujące ćwiczenia: kl. II — rozłożyć każdą dziesiątkę na piątki, na 4 + 4 + 2, na 3 + 3 +4 i t. p. Dziesięciokrotne powtórzenie takiej czynności utrwala doskonale skład dziesiątki. Również i to ćwiczenie pozwala domyśleć się innych, analogicznych. Liczydło może być wykorzystane w bardzo różnorodny sposób i może prowadzić do bardzo pomysłowych ćwiczeń. Jaknajgoręcej zachęcamy czytelnika do nich, bowiem urozmaicą one naukę cichą.

2. **Figury liczbowe** są uporządkowanemi zbiorami krążków lub kołeczków. Zasada porządkowania bywa różna w zależności od systemu: Rusieckiego, Lay'a, Borna — a więc piątkowa, czwórkowa, dwójkowa. Figury liczbowe mają tę jednostronność, że daną liczbę przedstawiają w jednej konfiguracji przestrzennej: np. 4 chwyta dziecko w jednej konfiguracji, gdy tymczasem dążyć powinniśmy do zestawień i ujęć wszechstronnych. Stwierdzić jednak trzeba, że w pierwszych kilkunastu tygodniach w kl. I należy trzymać się jednego systemu figur liczbowych, ilustrując tę samą liczbę zawsze jednakowo. Stosowanie figur liczbowych do nauki cichej napotyka sporo trudności. Najczęściej stosuje się naklejanie krążków w zeszycie lub na kartoniku. Jeżeli dzieci zaopatrzone są w komplet figur liczbowych, ćwiczenia dadzą się rozszerzyć. Podsuwamy pewną myśl, która ożywi figury liczbowe: zamiast kółek można stosować jednakowe, wycięte podczas nauki cichej kwiatki, albo jednakowe i równe rozetki, a nawet ptaszki, ułożone zgodnie z zasadą danego systemu.

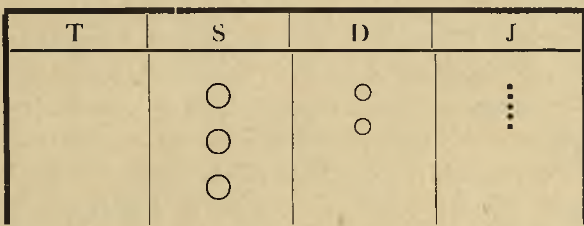
3. **Domino** jest grą opartą na uporządkowanych zbiorach od 1 do 8, w ten

sposób, że ta sama ilość jest ilustrowana tym samym układem. Gra w domino (wykonane na lekcjach zajęć praktycznych) może być stosowana dla przydzielonych par podczas nauki cichej w klasie I po opracowaniu 8. Istotą tej gry jest odpoznawanie tego samego układu kółeczek. Jest to czynność wzrokowa, oparta o moment ilościowy. Głębszych wartości nie posiada, ale rozszerza w miłem ujęciu doświadczenie arytmetyczne. I tu podsuwamy pewną myśl; domino można rozszerzyć do 10 i stosować po opracowaniu 10 w kl. I. Każda para dzieci winna mieć jeden komplet.

4. Patyczki są pospolitą pomocą w kl. I. Jakie tutaj możemy znaleźć zastosowanie do nauki cichej? Obok wiązania w pęczki, obok ilustrowania danej liczby lub danego przykładu na dodawanie, można dawać następujące. Dajemy po półroczu w kl. I każdemu dziecku 10 patyczków i polecamy je we własny sposób uporządkować. Jeden lub dwa sposoby uporządkowania szkicujemy dla przykładu na tablicy. Dzieci porządkują na ławce zbiór 10 patyczków w sposób indywidualny. Jest to ćwiczenie kształcące z wielu względów: pozwala wykryć związki ilościowe zawarte wewnątrz 10, a pozatem daje ciekawe pomysły geometryczne, przyczem łączenie patyczków w kompleksy (po 2, po 5, po 3 i t. p.) łączy się z odpowiedniem ułożeniem kompleksu i całej dziesiątki. Po ułożeniu (uporządkowaniu) danego zbioru można zapytać dziecko, jak dany układ najłatwiej uchwycić, zliczyć. Zdarza się, że bardziej rozwinięte dzieci wpadają na pomysł układu, będącego ornamentem rzędowym lub innym, w którym motyw jest zarazem kompleksem ilościowym. Widać tu pewną korelację uporządkowanych zbiorów z ćwiczeniami rysunkowemi z ornamentacji. Podobnie można dać zbiór 12, 14, 15, 16 i t. p. patyczków do uporządkowania. (Liczby pierwsze wykluczamy, gdyż nie wiążą się w kompleksy). Przy monografji 2, 3, 4, 5 i t. d. dajemy odpowiednią ilość patyczków dla „ładnego ułożenia". W rozwiązaniach dostrzeżemy litery, domki, kwiatki, pieska i t. p.

5. Zwijki, paczuszki, paczki grochu ilustrujące dziesiątki, setki, tysiące są niezastąpioną pomocą, ilustrującą system dziesiętny oraz, przy odpowiedniem ułożeniu, system pozycyjny. Jeżeli ławki są ukośne, groch spada, lepsza jest więc fasola. Już w kl. I każde dziecko powinno być zaopatrzone w woreczek płócienny o wymiarach 25 × 10 cm., w którym znajdą się zwijki po 10 grochów i pojedyncze grochy. W drugiem półroczu można przystąpić do ćwiczeń, w których zastosujemy nasze pomoce. Szczególnie przydatne okażą się w kl. II, III i IV przy rozszerzaniu zakresu liczbowego. W kl. II dziesięć zwijek czyli dziesiątek wiążemy w paczuszki czyli setki, w kl. III dziesięć paczuszek, zawiązanych w woreczki, ilustruje tysiąc. Zbierając z klasy 10 woreczków, mamy ilustrację 10.000 Na pytanie: ile w 10.000 jest tysięcy, setek, dziesiątek, jedności — dzieci z łatwością odpowiedzą, bowiem znają zawartość woreczków, paczuszek, zwijek. Pozycyjny zapis ilustrujemy następująco: przy demonstracji układamy

na stojaku o pochyłej powierzchni (w celu lepszej obserwacji) woreczki, paczki, zwijki i pojedyńcze grochy w porządku pozycyjnym, przy czynnościach indywidualnych wykonują to dzieci na ławkach — w jednym i drugim wypadku zgodnie z podanym wzorem. Np. 325:



Na lekcjach cichych można: zwijać grochy w dziesiątki, tworzyć z nich setki, łączyć w tysiące; układać pozycyjnie zbiory odpowiadające danym liczbom; ułożywszy dwa zbiory odpowiadające np. liczbom 186 i 235, utworzyć nowy zbiór, powstały z nich (czyli dodać zbiory); ułożywszy zbiór np. 241 grochów, odjąć od niego zbiór 198 grochów, a pozostały zbiór będzie różnicą dwóch poprzednich zbiorów. Zbiory takie dodajemy, łącząc jednostki, t. j. pojedyńcze grochy i zwijając je w dziesiątkę, jeżeli suma ich jest większa od dziesięciu; łączymy dziesiątki wraz z dziesiątką powstałą z jedności i wiążemy w setkę, jeżeli suma ich jest większa od dziesięciu i t. d. Odejmowanie wymaga czynności odwrotnej — rozwiązywania. Powyższe ćwiczenia stosujemy w kl. III i IV.

6. **Koła ułamkowe** są najlepszą pomocą do nauki ułamków w kl. IV. Uzasadniono niezbicie, że koła są w tym wypadku lepsze od kwadracików, prostokątów, jabłek czy innych bryłowatych przedmiotów. Całość dobrze jest ilustrować różnorodnie: przez cały krążek, kwadracik, prostokąt nalepiony w zeszycie. Części nierówne także da się zilustrować rozmaicie: przez części krążka, kwadratu, prostokąta nalepione w zeszycie tak, że między częściami są szparki, które nie przeszkadzają widzieć całego krążka, prostokąta, kwadratu. Części równe ilustrujemy częściami krążka, nalepionemi w zeszycie również ze szparkami. Przy opracowaniu części czwartych nalepianie powinno uwzględnić dwie różne szerokości szparek: między połowami — szersze, między ćwiartkami — węższe. Pozwala to zilustrować ten związek, że całość ma 2 połowy, albo 4 ćwiartki, oraz że połowa ma 2 ćwiartki. Przy opracowaniu części ósmych stosujemy analogicznie trzy rozmiary szparek — korzyść podobna.

Na lekcjach cichych: dzielimy krążki na zadane części, naklejamy i podpisujemy, ilustrujemy liczby mieszane, np. $3\frac{3}{4}$, naklejając 3 całe krążki i 3 ćwiartki, porządkujemy i naklejamy części według wielkości, a więc: połowa, trzecia, czwarta, piąta i t. p., wreszcie z barwnych połówek, ćwiartek, ósmych łącznie

lub oddzielnie można polecić ułożyć i nakleić ornament, a nawet, jak często stosowałem, ozdobić zeszyt rachunkowy.

*

Podaliśmy najpospolitsze sposoby ilustrowania liczb i działań arytmetycznych, ażeby można je było stosować w najtrudniejszych warunkach pracy. Środki bardziej fascynujące i złożone, tu i owdzie spotykane, nie zawsze są lepsze, czasem — wręcz przeciwnie — zaciemniają związki ilościowe. Najistotniejszą jest tendencja matematyczna, dająca się wprowadzić do danych środków i pomocy. Przy nauczaniu arytmetyki z geometrją należy zawsze w pomocach dopatrywać się wartości kształcących, porządkujących doświadczenie arytmetyczne i geometryczne ucznia.

Saturnin Racinowski

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

DLA BIBLJOTEK NAUCZYCIELSKICH.

Baley Stefan. ZARYS PSYCHOLOGJI W ZWIĄZKU Z ROZWOJEM PSYCHIKI DZIECKA. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. 1935. Str. 424. Cena zł. 6.40.

Autor tego zarysu postawił sobie podwójny cel. Podaje on najogólniejsze pojęcia i prawa psychologiczne, wprowadzając w ten sposób czytelnika na teren psychologji ogólnej, równocześnie zaś omawia rozwój psychiki dziecka od niemowlęctwa aż do wieku młodzieńczego. Ogólne prawa psychologiczne znajdują w ten sposób odrazu konkretne zastosowanie i bliższe wyjaśnienie. Książka liczy się z potrzebą tych, dla których głównym przedmiotem zainteresowania jest psychika dziecka, a psychologja ogólna jest jedynie wstępem do tej, bardziej szczegółowej dziedziny. Zamiast studjować dwa podręczniki, jeden psychologji ogólnej, a drugi psychologji dziecka, czytelnik znajduje oba te działy psychologji dostosowane do siebie i złączone razem w organiczną całość.

Zarys kładzie nacisk na praktyczną stronę zagadnień psychologicznych. Nie jest on wprawdzie podręcznikiem psychologji pedagogicznej, niemniej jednak uwzględnia w sposób szczegółowy zagadnienia związane z wychowaniem i samokształceniem .

Zarys pisany jest w sposób przystępny, jasny, tak, by czytelnik mógł studjować go z pożytkiem bez pomocy i komentarzy ze strony nauczyciela. Zarys nadaje się z tego względu także dla samouków. Zawiera on bardzo liczne ryciny i wykresy, ułatwiające zrozumienie tekstu. Ze względu na powyższe właściwości książka ta znajdzie z pewnością zastosowanie w liceach pedagogicznych, których program obejmuje wiadomości z psychologji. Przystępny sposób przedstawienia czyni z zarysu lekturę dostępną również dla rodziców, interesujących się psychologją dzieci.

DLA BIBLJOTEK UCZNIOWSKICH.

Jerzy Giżycki. NA DALEKIM ZACHODZIE. Gebethner i Wolff. Warszawa, 1936. 217 stron.

Książka Giżyckiego p. t. „Na dalekim Zachodzie" jest właściwie transpozycją na powieść dla młodzieży osobistych wspomnień autora, zawartych w wydanej niedawno książce „Chleb i chimera". — Sam wątek powieściowy jest dość nikły. Staś Wrzos, syn emigranta polskiego z Chicago, po przebyciu zapalenia płuc, powinien wyjechać dla poratowania zdrowia do miejscowości podgórskich. Ojciec jego, skromny pracownik w fabryce konserw mięsnych w Chicago, nie ma na to dostatecznych funduszów. Wobec tego Staś, który z lat dziecinnych, spędzonych z rodzicami na farmie w stanie Iowa, wyniósł doskonałą umiejętność jazdy konnej, decyduje się jechać na zachód i zarobić na swe utrzymanie pracą kowboja. Zamiary swe wprowadza w czyn. Pobyt jego wśród kowbojów, na stepach stanu Wyoming u stóp gór skalistych, a następnie prawa w osadzie górniczej stanu Kolorado wypełnia resztę książki. Autor żywo i barwnie, a zarazem z dużym umiarem i prostotą odmalowuje autentyczne, dzisiejsze życie dalekiego zachodu Ameryki, twardą i ciężką, jakkolwiek nie pozbawioną urozmaiceń i rozmachu pracę kowboja, oraz surowe warunki życia w górniczych osiedlach. Ta właśnie, że tak ją określimy — prawdziwość życiowa książki, pewna surowość tematu, utrzymana w należytych granicach, jest może największą zaletą tej, w całem tego słowa znaczeniu, dobrej książki. Styl prosty, jasny, dobitny. Doskonała lektura dla chłopców.
Wydanie książki bardzo staranne. Mielibyśmy jedynie zastrzeżenie co do umieszczonych w książce, bardzo zresztą ładnych i wyraźnych fotosów. Fotografje te, jak wynika z objaśnień, są reprodukowane ze zdjęć Uniwersal P. C., Fox-Film Corp. i Metro-Goldwyn Mayer, nie wiemy jednak z jakich filmów. Jeżeli zaś młodzież ujrzy na ekranie fotos, reprodukowany w książce, to już widziane postacie zwiążą się dla niej z filmem, a ilustracja stanie się czemś zupełnie od książki oderwanem. Byłoby więc lepiej ograniczyć się do doskonałych zresztą zdjęć zwierząt.

Kornel Makuszyński. WYPRAWA POD PSEM. Gebethner i Wolff. Warszawa, 1935. 280 stron.

„Wyprawa pod psem" to historja wakacyjnej wędrówki trzech chłopców, Zdzisława, Zbyszka i Zenobiego. Wszyscy trzej mają mało pieniędzy, ale dużo humoru i złote serca. Zdzisław jest synem wdowy po autorze dramatycznym, ojciec Zenobiego jest konduktorem kolejowym, ojciec Zbyszka wreszcie jest szewcem, „klepiącym biedę i buty na Pradze". Zbyszek jest najsłabszym z całej trójki, ale w potrzebie zdobywa się na niezwykłą energję i bohaterstwo. Na wyprawę zabiera on ze sobą najwierniejszego swego przyjaciela, psa — Apasza, którego znalazł kiedyś nad Wisłą, zdziczałego, ze złamaną nogą i przygarnął do siebie. Apasz usprawiedliwia swoje imię nieustannemi napadami na kury wiejskie, od czego chłopcy nie mogą go oduczyć, a co przysparza im wiele kłopotów. Psychologja psa jest wogóle odmalowana świetnie i z przemiłym humorem. W wędrówce wakacyjnej spotykają chłopców różnego rodzaju przygody. Wypędzają strachy z domku pod lasem (straszyli tam poczciwego gospodarza

dwaj malarze-głodomory), urządzają na prośbę aptekarza przedstawienie na imieniny staruszka księdza, przeżywają grozę powodzi, w czasie której Zbyszek z pomocą Apasza ratuje dziecko od śmierci. Ostatecznie, w wyniku różnych perypetyj, znajdują się daleko od domu, bez grosza w kieszeni, ale złote serca ludzi doprowadzają wszystko do szczęśliwego końca. Ostatnie zresztą rozdziały książki są bodajże najsłabsze, bo obciążone nadmiernym balastem uczuciowym. Natomiast rozdziały o strachach, opis imienin i t. d. są świetne. Całość wesoła, pogodna, zarazem realistyczna a przepojona optymizmem i wiarą w ludzi, uzyska napewno uznanie i popularność wśród młodych czytelników.

Ewa Szelburg-Zarembina. ZUCHY. (Nowe przygody Tomka Modronia). Powieść dla dzieci. „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1936.

Zarówno „Zuchy" jak i pierwsza część przygód Tomka Modronia p. t. „Zuch" były swego czasu drukowane w „Płomyku". Dobrze się stało, iż opowiadania te ukazały się w formie książki, gdyż należą one niewątpliwie do najlepszych zjawisk literatury dziecięcej. Pisane stylem prostym i łatwym, opowiadają dzieje chłopca z Warszawy na kolonjach letnich w Rymanowie, powrót do miasta i historję otrzymania przez Tomka wymarzonego roweru. Treść prosta, ale ujęta żywo i barwnie, postacie dzieci prawdziwe, nuta szlachetności i wiary w ludzi utrzymana we właściwych granicach, bez przesady i ckliwości. I ta książka, jak inne prace Ewy Szelburg-Zarembiny, są ogromnie lubiane przez dzieci i powinny bezwzględnie znaleźć się we wszystkich bibljotekach szkół powszechnych.

Druk wyraźny i dobry; jednak, jeśli chodzi o okładkę, zawsze lepsze są w książkach dla dzieci okładki sztywne, zarówno ze względów praktycznych, jak estetycznych.

Zuzanna Rabska. MAGJA KSIĄŻKI. Gebethner i Wolff, 1936. Str. 90.

Interesująca i urozmaicona Bibljoteka Młodzieży wzbogaciła się o nową ładną książeczkę. „Magja książki' 'to zbiór siedmiu opowiadań, w których książka występuje jak przyjaciel i towarzysz wierny człowieka. Najlepsze z opowiadań, to „Wspomnienia lotnika" i „Modlitewnik Brata Florjana". Pierwsza z tych nowel jest tem ciekawsza, iż w sposób zarazem zajmujący i rzeczowy opowiada o książkach dla ociemniałych, pisanych pismem Braille'a. Książeczka, uzupełniona kilku dobremi fotografjami, nadaje się doskonale dla dzieci starszych klas szkół powszechnych. **M. W.**

Edmund Chodak. DZIECI NA WSI. Z 13-ma stronicowemi obrazkami Stefana Norblina, ręcznie kolorowanemi. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Str. 24. Cena zł. 1.20.

Przydatna w klasie II, jako lektura pomocnicza przy opracowywaniu tematów wiosennych, które zawsze tak bezpośrednio wdzierają się w ramy szkolnej nauki na wsi. Treść zajmująca, gdyż zawiera miłe wierszyki i czytanki pełne akcji, co niewątpliwie pociąga dzieci. Druk duży, strona graficzna opracowana starannie. Całość sprawia miłe wrażenie wzrokowe, co na tym poziomie czytelnictwa ma dość duże znaczenie dydaktyczne. **K. G.**

Józef Piłsudski. ULINA MAŁA. Polska i Świat Współczesny. — Bibljoteka Młodzieży Nr. 35. Z cyklu: Walki o Niepodległość. Gebethner i Wolff — Warszawa, 1935. Str. 119.

Stało się bardzo szczęśliwie, iż ciekawa Bibljoteczka Młodzieży powiększyła się o tom, zawierający „Ulinę Małą". Ten fragment „Moich pierwszych bojów", stanowiący jednak zamkniętą w sobie całość, należy chyba do najpiękniejszych prac, jakie wyszły spod pióra Marszałka. Wielka prostota ujęcia, a zarazem głęboki i przedziwnie szlachetny sentyment, jaki bije z każdego słowa tej książki, sprawi niewątpliwie, że już dziś legendarna postać Pierwszego Marszałka Polski stanie się dla młodzieży bliższą i droższą, nie tracąc zarazem nic z uroku swej wielkości i potęgi.

Krótka a treściwa przedmowa mjr. d-ra Wacława Lipińskiego, przypisy i szkice opracowane przez kpt. Hugona Zielińskiego, uzupełniają to cenne i doskonałe wydawnictwo. — Znaleźć się ono powinno bezwzględnie na półkach wszystkich bibljotek i czytelni uczniowskich, przeznaczonych dla starszej młodzieży.

Bohdan Pawłowicz. FRANEK NA SZEROKIM ŚWIECIE. Przygody na morzu i lądzie. Wydanie drugie. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1935. Str. 176.

Drukowana swego czasu w „Płomyku", a potem wydana jako książka opowieść o „Franku na szerokim świecie", doczekała się obecnie drugiego wydania. Książka ta, stanowiąca obowiązkową lekturę uzupełniającą dla młodzieży, ma obok swoich zalet również i pewne wady. Do tych ostatnich należy przedewszystkiem brak psychologicznego podejścia do młodocianych bohaterów opowiadania. Brak ten wyrównywa jednakże żywy i barwny tok opowieści o prawdziwej podróży statku szkolnego „Lwów" do Brazylji i opis tego kraju. To właśnie sprawia, iż „Franek na szerokim świecie" jest zarazem zajmującą lekturą dla młodzieży, a cenną pomocą dla nauczyciela. Przytem książka wydana jest bardzo starannie i estetycznie, oraz ozdobiona licznemi, doskonałemi zdjęciami fotograficznemi, dokonanemi przez samego autora. **M. W.**

Jadwiga Bornsteinowa. WSPÓLNEMI SIŁAMI. „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1936.

„Wspólnemi siłami" to opowieść o utworzeniu dzięki zbiorowemu wysiłkowi gromadki dzieci własnej bibljoteki-czytelni. Mimo nieco wyidealizowanych typów dzieci, książeczka ma duże wartości wychowawcze i nadaje się doskonale dla dzieci szkół powszechnych, poczynając od klasy III, IV-ej.

Lida Durdikowa. DZIECI O WYGASŁYCH OCZACH. Tłom. Alina Lan. „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1935. Str. 67.

Stosunkowo niewiele jest w beletrystyce książek, opisujących dziwny, a w całości swej zawsze trochę nieprzystępny i niezrozumiały świat niewidomych. Z tem większą ciekawością bierze się do ręki niewielką książeczkę rosyjskiej autorki. Opowieść tę czyta się łatwo i chętnie. A jednak jest to raczej poemat prozą, aniżeli fragment realnego życia. Obserwacje z natury (doskonały rozdział o poznawaniu brzoskwiń) przeplata autorka nazbyt wysubtelnionemi, nieraz wprost fantastycznemi obrazami (opowieść o czerwonym kolorze). Niemniej całość ma ton szlachetny i piękny. **M. W.**

NOWA POMOC NAUKOWA

H. Suchoński. ZESZYTY RACHUNKOWE DLA ZADAŃ PRAKTYCZNYCH, dla kl. IV, V, VI i VII. Skład Główny Księgarnia „Wiedza", Sosnowiec. Cena każdego zeszytu 25 gr.

Pojawienie się tego rodzaju pomocy należy uznać za szczęśliwy pomysł dydaktyczny. Zawierają one druki pocztowe, blankiety wekslowe, druki rachunków za towar i t. p. blankiety urzędowe, z któremi uczeń winien się zapoznać w ciągu 7 lat nauki w szkole III stopnia. Dla tych właśnie szkół zeszyty te dostosowano.
Projekt Programu arytmetyki z geometrją dla szkół I i II stopnia przewiduje następujące blankiety: rachunki za towar (na papierze porubrykowanym), notowanie wpływów i wydatków (w rubrykach), książkę kasową, książkę oszczędnościową, wpłaty i wypłaty, adresowanie listów, spis inwentarza, weksle. Dziatwa w szkole I i II stopnia nie będzie w stanie zakupić wszystkich czterech zeszytów, a tylko w ten sposób dałoby się zastosować te zeszyty w szkołach niższych stopni, bowiem poszczególne druki rozsiane są w czterech zeszytach. Dobrze byłoby, gdyby autor i wydawca wyprodukowali jeden zeszyt dostosowany do szkół stopni niższych. Dla informacji podamy, że zeszyt dla kl. IV zawiera: notowanie wpływów i wydatków, fragment książeczki wkładkowej P. K. O., adresowanie listów, rachunki za towar. Pozostałe, a więc — książkę kasową, spis inwentarzowy — znajdziemy w zeszycie dla kl. V, blankiet wekslowy w zeszycie dla kl. VII, inne druki pocztowe w zesz. dla kl. VI. Wypełnianie blankietów, druków, rachunków bardzo dobrze może być zastosowane, jako temat na lekcji cichej i na tę możliwość chcę zwrócić właśnie uwagę. Jeżeli nawet szkoła nie zaopatrzy się w tego rodzaju zeszyty, to i tak można będzie niektóre prawdziwe druki łatwo zdobyć i dać każdemu dziecku jeden druk do wypełnienia. A więc bloczek ze 100 blankietami rachunków za towar kosztuje około 25 gr., blankiety telegraficzne każdy urząd pocztowy wydaje bezpłatnie, blankiety przekazowe dla kas skarbowych również otrzymamy bezpłatnie, inne jak przekaz na P. K. O. kosztuje 1 gr. Już te kilka druków wprowadzi posmak konkretności i rzeczywistości, dobrze urozmaici naukę cichą. Wypełnione druki winny dzieci przechować, a nawet zanieść do domu rodzinnego.
Tak więc, jak widzimy, nawet w najgorszych warunkach da się pewne praktyczne ćwiczenia w wypełnianiu najpospolitszych druków przeprowadzić.

R. S.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
KAZIMIERZ STASZEWSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA